

# **ПРОБЛЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ.**

**СУВОРКИНА Е.Г.**

В современных условиях увеличения межъязыковых контактов студенты, изучающие иностранный язык, хотят как можно быстрее научиться говорить на этом языке, использовать иностранный язык в естественном общении.

Нам представляется очевидным, что без осознания грамматических явлений, связей, формирования лингвистической компетенции невозможно успешное овладение языком. Однако мы согласны с теми методистами, которые отводят грамматике служебную роль, подчиняют ее коммуникативной деятельности — развитию устной и письменной речи учащихся. Заучивание отдельных форм слова должно подчиняться владению навыками устной речи. Преподавателю необходимо построить процесс обучения так, чтобы обучение грамматике, организованное на базе строгой системы, иногда скрытой от учащихся, органически вливалось бы в работу по формированию устной речи.

В этой связи весьма полезными в обучении оказываются коллективные, групповые формы работы, помогающие приближать условия общения к естественным. Их роль особенно возрастает при таких условиях обучения, когда преподаватель работает в группах с большим количеством студентов. Например, при автоматизации речевых единиц, без которой невозможно в дальнейшем формирование как монологической, так и диалогической речи,

достаточно полезным и продуктивным может явиться вид работы, который мы определили как «работа в парах».

Работа в парах организуется таким образом, что двое учащихся поочередно играют роль либо «студента», решающего речевую задачу, либо «профессора», контролирующего и, при необходимости, корректирующего ответ «студента». При этом «студент» выполняет задание со слуха, тренируя навыки аудирования, а «преподаватель» располагает зрительной опорой, тренируя навыки чтения вслух.

Скажем, в процессе урока необходимо автоматизировать употребление в речи грамматических форм глаголов движения. Преподаватель пишет на доске модель и обращает внимание учащихся на характер интонации общего вопроса. Студенты выделяют интонационный центр:

ДРУЗЬЯ ИДУТ НА ДИСКОТЕКУ. — ОНИ ЧАСТО ХОДЯТ НА ДИСКОТЕКУ?

Затем учащиеся делятся на пары — возможно также выполнение подобных упражнений группой из трех человек — и «профессор» получает текст упражнения. Думается, что целесообразнее предлагать вначале роль «преподавателя» более слабому студенту, для которого будет полезно прочитать все упражнение, проследив за правильностью ответов товарища, а потом выполнить то же упражнение на слух.

Задача «профессора» читать вслух фразы упражнения как можно лучше и выразительнее, затем выслушивать ответы «студента» и сверять их с предложенным образцом, при необходимости исправляя ошибки.

1. МЫ ЕДЕМ В БИБЛИОТЕКУ. — \*ВЫ ЧАСТО ЕЗДИТЕ В БИБЛИОТЕКУ?\*
  2. ИВАН ИДЕТ В РЕСТОРАН. — \*ОН ЧАСТО ХОДИТ В РЕСТОРАН?\*
- и т.д.

Практика использования подобной работы в парах показывает, что

студенты охотно выполняют свои роли «профессора» и «студента», осознавая полезность этого вида упражнений для запоминания новых грамматических форм. Контроль со стороны «профессора» не вызывает чувства психологического дискомфорта даже у самого робкого «студента».

Разумеется, произношение учащегося-«профессора» далеко не всегда близко к произношению его профессионального «коллеги», однако, на наш взгляд, это не снижает полезного эффекта от работы в парах, так как в реальной жизни учащимся предстоит общаться по-русски не только с носителями языка, но и использовать русский язык в качестве посредника при общении с носителями других языков. Преподаватель, организовавший работу в парах, внимательно следит за ее ходом, исправляя фонетические и интонационные ошибки, поддерживая во время всей работы атмосферу непосредственности, общения, нагружает урок эмоционально. Скажем, напоминаем своему «коллеге»-учащемуся о необходимости поощрять «студента» за хорошие ответы: «Отлично! Какой молодец!» и т.п.

Эмоции, игра — верные союзники преподавателя иностранного языка, оказывающие интенсивное влияние на интеллект учащихся. Преподаватель должен хорошо знать жизнь учащихся и предлагать увлекательные для них, интересные темы.

Очевидно, что для работы в парах могут отбираться не только грамматические модели, но также и стереотипы речевого общения, которые необходимо автоматизировать, и т.д., например:

**ВЫ НЕ ХОТИТЕ ПОЙТИ НА КОНЦЕРТ В СУББОТУ?**  
**— ПРОСТИТЕ, НО В СУББОТУ Я ЗАНЯТ.**

При овладении устной речью учащимся необходимо выражать множество интенций. Можно выделить интенции, связанные с речевым этикетом:

обращение, приветствие, поздравление, благодарность, пожелание, приглашение, прощание, извинение и пр. Интенции, связанные с определенными ситуациями общения: разговор по телефону, у врача, рассказ о себе, своей семье, своем городе и пр. А также интенции, связанные с выражением различных эмоционально-оценочных отношений: сожаление, удивление, радость, сомнение, растерянность и пр. В современной лингводидактике распространена точка зрения о том, что для обучения устной речи необходимо составление всех возможных в устной речи интенций и параллельного ему списка формальных ресурсов для реализации этих интенций. Такое мнение вполне справедливо применительно к стандартизованным диалогическим формам.

Известно, что диалогическая речь сложнее монологической по своим лингвистическим и психологическим характеристикам, однако именно с нее традиционно начинается обучение устной речи. Диалог необходим при общении, и в диалоге уже на уровне подготовительных упражнений отрабатываются модели, которые потом могут использоваться в речи.

Очевидно, что пособия по развитию речи должны содержать диалоги, однако диалог для обучения должен отличаться от диалога в естественной речи. Учащимся неинтересно читать или слушать слишком длинные, затянутые диалоги вымышленных лиц, в которых отсутствует актуальная для них информация. Они сами хотели бы быть участниками общения, пусть это не реальное общение, а только псевдокоммуникация.

Если диалог для обучения небольшой-3-4 реплики с обеих сторон- и содержит речевые клише, употребленные в стандартных ситуациях, он заучивается наизусть с последующим разыгрыванием в парах и «озвучиванием» персонажей ситуативных картинок.

Разумеется, диалог для обучения может содержать не только необходимые при речевом общении стереотипы, но и лексико-грамматичес-

кий материал-это так называемые демонстрационные диалоги, которые не нужно заучивать наизусть. Они предполагают различные виды работы — от наблюдения за значением грамматической формы до варьирования диалогообразца и составления диалогов по аналогии с данным.

Велика роль текста для формирования речевых навыков, в том числе для развития диалогической речи. Эстетическое воздействие учебного текста, безусловно, несопоставимо с возможностями художественного текста. Однако уже на самом раннем этапе у учащихся проявляется насущная потребность в извлечении информации из прочитанного и обсуждении этой информации. Поскольку образцы художественной прозы в неадаптированном виде невозможно использовать для работы по развитию речи на начальном этапе, представляется очень важной, благородной и вечно актуальной задачей составление учебных текстов для начального этапа. Наградой преподавателю, сконструировавшему такой живой, интересный и эмоциональный текст на тщательно продуманной, но скрытой от учащихся лексико-грамматической основе, будет являться яркий и эмоциональный урок, желание учащихся выражать свои мысли и чувства средствами нового, такого трудного для них языка и как результат-успешное формирование навыков говорения на этом языке.

Чтение текста вслух представляется полезным для работы над улучшением произношения. Целесообразно задавать чтение текста, постановку вопросов к нему и ответы на вопросы по тексту, в основном, как задание на дом. Можно предложить учащимся учебный текст, в котором повествование прерывается на кульминационном моменте, для домысливания окончания текста дома с последующим рассказом в аудитории. Вот, например, сюжет для такого неоконченного «рассказа»: молодой человек, очень серьезный и занятой и по этой причине все еще неженатый, гуляет с собакой в парке, видит красивую девушку, хочет с ней познакомиться, но не

знает, как начать разговор. В это время его собака подходит к девушке и незнакомка хвалит собаку и спрашивает у хозяина ее имя... Учащимся предлагается придумать окончание этой истории. Можно попросить их рассказать о девушке — то есть дать ей имя, биографию, характер, составить и разыграть диалог между молодым человеком и девушкой в момент их знакомства. Интересно, как рассказали бы эту историю: 1. молодой человек 2. девушка 3. друг молодого человека. 4. мать девушки 5. собака, если бы она говорила, и т.д. и т.п.

Важно, чтобы учебный текст не был бы пресным и безликим, содержал бы интригу, занимательную для учащихся, и тогда преподаватель, вооруженный таким текстом, может организовать все обучение так, чтобы подвести учащихся к владению правильно построенной русской речью.

Вышеизложенные скромные наблюдения можно обобщить следующим образом:

1. Формирование речевых навыков на начальном этапе обучения ведется на грамматической основе. Однако «грамматика — служанка речевых и стилевых навыков» (А.М. Пешковский).
2. Практика использования на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному работы в парах показала, что этот вид работы способствует более быстрой автоматизации грамматических форм, моделей и речевых стереотипов.
3. Использование диалогов на начальном этапе обучения полезно, главным образом, для запоминания и адекватного употребления (в соответствующих ситуациях, при выражении соответствующих интенций) речевых клише. Учебные диалоги должны быть небольшими — 3-4 реплики с обеих сторон.

4. На уроках по развитию речи целесообразно использование учебных текстов. Создание ярких и эмоциональных учебных текстов для начального этапа обучения — насущная задача преподавателя русского языка как иностранного, поскольку именно такие тексты представляют собой своего рода сокровищницу приемов и способов формирования русской речи.

Литература:

1. Балаян А.Р., Ружинский А.Л. О категориальном аппарате функциональных лингводидактических моделей. РЯЗР 2-3, 1995.
2. Василенко Е.И., Добровольская В.В. Сборник методических задач по русскому языку. М., Русский язык, 1990.
3. Гез Н.И. Обучение устной речи: Текст лекций по курсу «Методика преподавания иностранных языков в высшей школе». М., 1979.
4. Жданов В.Н., Ямада Т.В. поисках абсолюта или Размышления о методе преподавания в Японии русского языка как первого иностранного. Culture and Language. The faculty of foreign languages Sapporo university. Vol.29, No.1. October 1995.
5. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. 2-е изд. М., 1986.
6. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., Рус. яз., 1984.
7. Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). М. 1970.
8. Скалкин В.А. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.